ANIDA

Revista de arte y escuela

No sé quién eres, pero aquí estamos

Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas



PLANEA
RED DE ARTE Y ESCUELA

JUL. 2023 03

ANIDA. Revista de arte y escuela

nº 3, No sé quién eres, pero aquí estamos. Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas, julio 2023. ISSN 2792-4122

Dirección editorial

Clara Boj (Universitat Politècnica de València) y **Clara Megías** (Universidad Autónoma de Madrid)

Comité editorial

Aida Sánchez de Serdio Martín, Universitat Oberta de Catalunya. España
Ana Maeso Broncano, Universidad de Almería. España
Antonio Collados Alcaide, Universidad de Granada. España
Clara Boj, Universitat Politècnica de València. España
Clara Megías, Universidad Autónoma de Madrid. España
Esther Alba Pagán, Universitat València. España
Fernando Trujillo Sáez, Universidad de Granada. España
Javier Abad Molina, Centro Universitario La Salle (UAM). España
María Acaso, Universidad Complutense de Madrid. España
Marián Cao, Universidad Complutense de Madrid. España
Neus Lozano-Sanfèlix, Universidad de Zaragoza. España

Coordinación editorial

Mar Dols Merle

Coordinación general

PLANEA. Red de arte y escuela

Editoras invitadas, responsables de concepto y comisariado de aportes

CEFIRE artisticoexpressiu. Joaquim Montañés Blanch, María José Ortiz Romaní, Lidia Galí Vilimelis, Vicent Casabó Escrig i Pau Monfort Monfort

Diseño, maquetación y edición digital

No somos nada

Diseño logotipo de PLANEA

Ricardo Barquín Molero

Corrección de estilo

Andrea Buil Dolz

Edita

PERMEA - Universitat de València - Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana junto a Universidad Autónoma de Madrid.

Foto portada

Imagen de No somos nada a partir de la pieza Secador 1 (2019) de la artista Costa Badía.

Contacto

C/ Museo, nº 2
46003 Valencia
recursos@redplanea.org

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad de sus autoras y no representan necesariamente a la Revista de arte y escuela ANIDA ni a las organizaciones que forman PLANEA.



Los contenidos de esta publicación se pueden distribuir, copiar y remezclar citando la fuente, sin usos comerciales y manteniendo esta licencia

No sé quién eres, pero aquí estamos

Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas

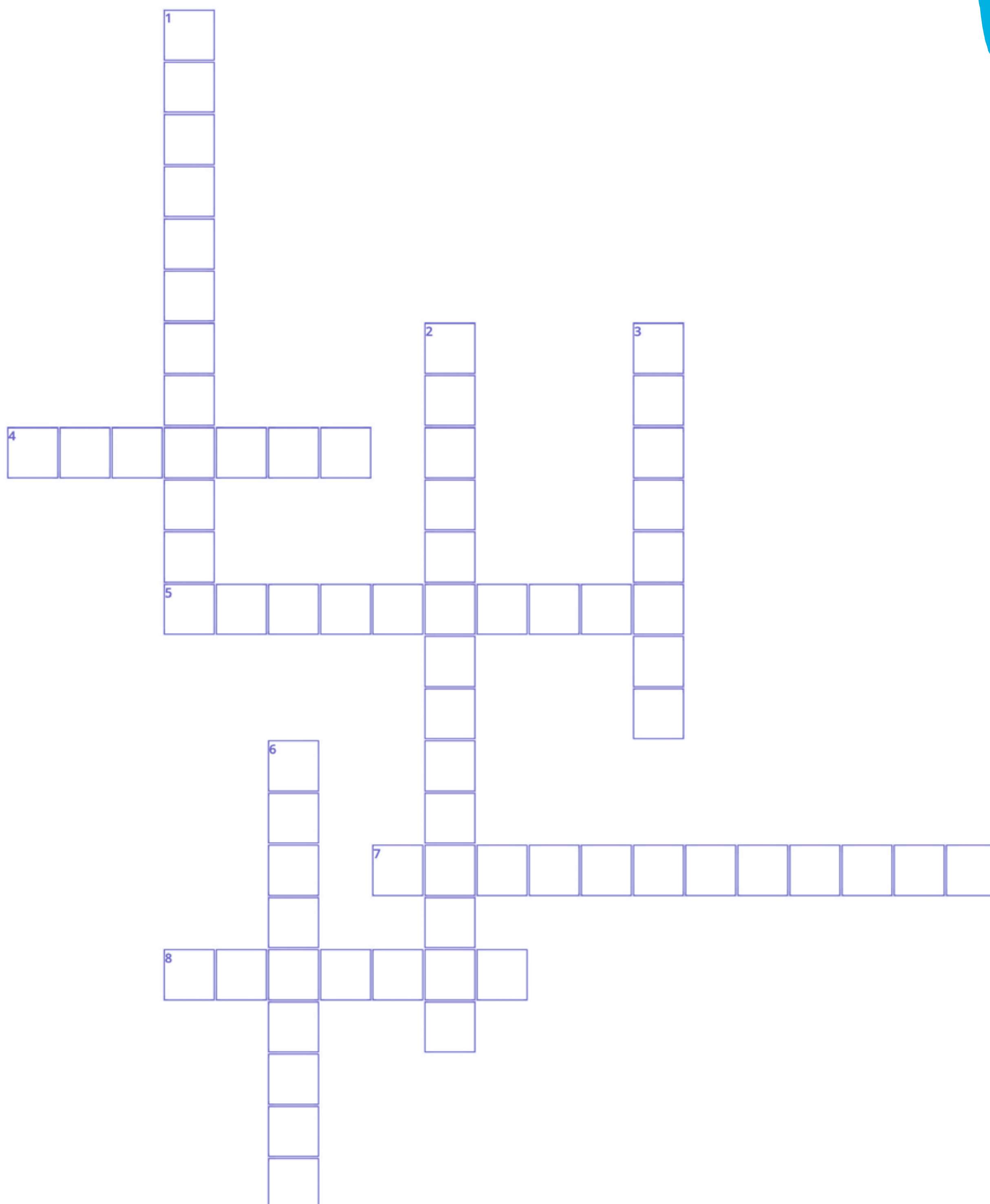
CEFIRE Artisticoexpressiu. Joaquim Montañés Blanch, María José Ortiz Romaní, Lidia Galí Vilimelis

> Acoger es no saber quién llegará. Así es cuando tenemos un hijo, cuando llega un forastero o cuando una nueva hornada de niños y niñas llena el patio y las aulas de una escuela cada nuevo curso. Acoger es poder decir: «No sé quién eres pero aquí estamos». Y educar de manera emancipadora es poder añadir: «Y lo que nos tenga que pasar, sea bueno o malo, lo podrás pensar por ti mismo». (Garcés, 2020, p. 44).

Abordar la diversidad es como abordar la creatividad. Son conceptos complejos, multidimensionales, a los que es difícil acercarse sin morir en el intento o caer en lugares comunes. La complejidad del primero radica en la infinidad de matices que lo definen, mientras que la del segundo reside en la instrumentalización del término y su consecuente indefinición (Sánchez de Serdio, 2021). Son términos atravesados por multitud de acepciones, de palabras cruzadas. Diversidad es todo, todo es diversidad. Hay tantas diversidades como seres humanos, por lo que intentar mencionarlas todas supone un ejercicio en el que siempre nos dejaremos algo. No obstante, hablemos de diversidad. Sin tapujos. Porque hablar de ella, y más en el contexto educativo, es un ejercicio de responsabilidad y una pedagogía del cuidado que nos permite acercarnos un poco más a esa sociedad igualitaria a la que aspiramos. Es acoger la existencia del otro. Aunque no sepamos quién es.

Marina Garcés, en *Pedagogías y emancipación,* señala que «educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez» (2020, p. 22). Esto implica necesariamente abrazar lo desconocido, reconocer la alteridad que hay en el otro, y también en nosotros, y dialogar con ella abiertamente. Valorar que cada persona tiene una identidad única, con sus propias experiencias, perspectivas y formas de entender el mundo. Implica también reconocer que somos seres interdependientes y que nuestra convivencia se enriquece al abrirnos a las diferencias. Esta alteridad que nos define como seres humanos, y que es inherente a los grupos y sociedades que conformamos, es un aspecto transversal a la realidad social, cultural y educativa.

En un contexto globalizado y en pleno auge de gobiernos conservadores es fundamental que los entornos educativos, con la escuela pública al frente, promuevan la inclusión y acojan la diversidad. Esto no puede basarse en la mera tolerancia, ni siquiera en la integración. Debe surgir desde la lógica de la hospitalidad, acogiendo al otro, como sugiere Garcés. Se trata, por tanto, de reconocer, pero también de poner en valor su singularidad y su diferencia. La hospitalidad auténtica requiere abrirse a los demás y estar dispuesto a recibirlos sin imponer condiciones ni limitaciones, para deshacer los nudos que nos aíslan y nos impiden establecer un vínculo auténtico con la otredad, cuando percibimos al otro como diferente y ajeno a uno mismo. Porque siempre pensamos que la diversidad está fuera, en el otro, en la otra, en las otras, en les otres, en los otros.



HORIZONTALES

3. Tratar a todas las personas de la misma manera, sin importar sus características o circunstancias personales.
5. La noción de que existen diferencias y separación entre uno mismo y los demás, destacando esas diferencias y cómo influyen en las relaciones.
7. La variedad y multiplicidad de características, experiencias e identidades presentes en un grupo o sociedad.
8. Asegurarse de que todas las personas sean parte activa y tengan igualdad de oportunidades, sin importar sus diferencias.

VERTICALES

1. Ser amable, generoso y acogedor al recibir y tratar a los demás.
2. Tratar a las personas de manera justa y darles lo que necesitan para tener las mismas oportunidades, considerando sus diferencias.
3. Entender cómo las diferentes formas de opresión (como género, raza, clase, etc.) se entrelazan y afectan a las personas que experimentan múltiples identidades.
6. Reconocer y valorar las diferencias y perspectivas de los demás, poniéndose en su lugar y comprendiéndolos.

Sin embargo, esta práctica de la hospitalidad, aparentemente tan amable y bienintencionada, conlleva siempre tensiones y negociaciones. Por un lado, puede emerger, incluso inesperadamente, el impulso de protegernos, de alejarnos, de separarnos, al sentir amenazada nuestra identidad e integridad. Por otro lado, implica siempre cuestionar y problematizar creencias y estereotipos en un diálogo constante con nosotras mismas.

> Si la diversidad es aquello que nos altera, que nos perturba, en fin, aquello que irrumpe en nosotros, de allí no sigue que el otro sea necesariamente una amenaza, un enemigo que debe ser silenciado, ignorado, masacrado. (...) Es que el otro, como dice Derrida es también aquel que (...) nos posibilita pensar, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. (Skliar, 2007, p. 4-5).

Cuando hablamos en términos de hospitalidad hay alguien que acoge y alguien que es acogido. Ahora bien, ¿acaso no somos a veces la persona que acoge y otras la persona acogida? ¿No son posiciones mutables e intercambiables? Y si la diversidad también está en nosotras, como cualidad inherente a todo ser humano en su interacción con el otro, entonces, ¿qué nos impide acogerla?

La teoría de la Gestalt (del alemán «forma») se centra en cómo los seres humanos organizan y dan sentido a la información sensorial que reciben del entorno. Los psicólogos gestálticos consideran que la experiencia perceptiva no puede ser reducida a la mera suma de sus partes individuales, sino que se organiza de forma inherente en patrones o estructuras significativas. Esta teoría se configura a partir de principios o leyes fundamentales y una de ellas, la ley de la semejanza, se refiere al hecho de que percibimos ciertas figuras y formas de características similares como un conjunto, aún cuando están en posiciones o lugares diferentes. De la misma manera, nuestra concepción de la organización social hace que etiquetemos a las personas para generar grupos de semejantes. Esta estrategia adaptativa, que es también una forma de tribalismo, nos permite ordenar el mundo y facilita nuestras relaciones sociales, pero a riesgo de confundir lo que pensamos con cómo lo pensamos, que es lo que de verdad debería preocuparnos. No es tan importante lo que emerge en el contacto con el otro, la reacción que tenemos frente a una determinada situación o persona que percibimos como diversa como la forma de gestionar esta situación, lo que somos capaces de reflexionar, de pensar y de replantear a partir de ahí. Y esto, se educa.

La diversidad, referida a diferencias personales, grupales y sociales, también está presente en las aulas de los centros educativos que configuran nuestro ecosistema escolar. Como constructo social es un concepto que está vivo, que es permeable, y que ha de ir redefiniéndose y cuestionando sus límites para expandir matices que permitan tener en cuenta cada vez más realidades.

Los conceptos de atención a la diversidad y de educación inclusiva en el ámbito educativo nos invitan a que el alumnado sea competente para cooperar y convivir en sociedades democráticas unidas, abiertas y cambiantes. Más allá de la aparición de estos conceptos en textos legislativos, esta realidad es parte de la democratización de la educación obligatoria, con el aumento de la migración, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales o el incremento de la conciencia social desde un punto de vista progresista. Además, problematizan la práctica docente globalizada evidenciando que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden tomar como referente el modelo estándar de alumnado.

Esta atención a la diversidad tiene en cuenta las características y capacidades de cada persona, pero también sus intereses, motivaciones, necesidades o realidades. Así pues, al hablar de diversidad deberíamos tal vez hablar de diversidades. Diversidades biológicas, funcionales,

sensoriales, motrices, cognitivas; diversidades culturales, étnicas, idiomáticas, socioeconómicas, ideológicas...; diversidades de capacidades, de aprendizaje; diversidades identitarias, de personalidad, de sexualidad, de factores emocionales...; diversidades de familias, de entornos, de creencias. En definitiva, diversidad de diversidades.

Basándose en esta realidad, Kimberlé Crenshaw, abogada y académica especializada en el campo de la teoría crítica de la raza, acuñó en 1989 el término de interseccionalidad. De esta manera, puso de manifiesto que la legislación contemplaba en parte la igualdad de derechos para las mujeres, así como para las personas racializadas, pero no tenía en cuenta cuando ambas confluyen, dejando desprotegidas frente a la ley a quienes pertenecen a ambos colectivos simultáneamente.

Las diversidades se entrelazan, por tanto, entre sí. Una persona con diversidad funcional también puede ser diversa culturalmente; una persona con un género no normativo forma parte de una determinada generación. El término interseccionalidad reconoce que las personas tienen múltiples identidades y pertenecen a varios grupos sociales simultáneamente. Estas identidades no pueden separarse ni entenderse de manera aislada. Además, estas intersecciones influyen en las experiencias y oportunidades de las personas desafiando las narrativas dominantes que tienden a simplificar y generalizar las experiencias de grupos específicos, ignorando las múltiples dimensiones de la identidad. Así, la interseccionalidad es un elemento más a tener en cuenta al abordar la diversidad y visibilizar y luchar contra las formas complejas de discriminación y promover la inclusión y la equidad.

Pero ¿cómo abordar la heterogeneidad del término diversidad a partir de una estructura escolar y social normalizadora?

LA ESCUELA SERÁ DIVERSA, EQUITATIVA Y PARTICIPATIVA O NO SERÁ

A pesar de las sucesivas reformas educativas y su apertura hacia los conceptos de diversidad e inclusión, las prácticas escolares han tendido siempre a homogeneizar al alumnado en cada una de las fases de su proceso de aprendizaje. Las agrupaciones, la prevalencia de determinadas estrategias metodológicas, la evaluación, lo que decidimos enseñar y lo que no, los libros que han de leerse y los que no, lo que contamos y lo que dejamos sin contar, los baños diferenciados para niñas y niños, las circulares a firmar por padre/madre o tutor/tutora legal, etc., son solo algunos ejemplos de prácticas educativas normalizadoras que siempre, de una manera u otra, suponen una segregación. Porque no mostrar, invisibilizar, negar la existencia del otro y de otras maneras de hacer, es también una práctica hegemónica. Paul B. Preciado (2019) apunta, en relación a la institución museo, aunque podríamos sustituirla por la institución escuela, que «lejos de ser un espacio neutral, ocupa un lugar estratégico en la construcción de la hegemonía y la subalternidad».

A propósito del cambio legislativo en materia de educación que se ha producido desde 2020 en España, con la entrada en vigor de la LOMLOE, es interesante ver hasta qué punto ha habido un avance en materia de inclusión educativa. Más allá de revertir el retroceso evidente que supuso la ley anterior, esta nueva normativa sigue la estela de las directrices de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación, del Pilar Europeo de Derechos Sociales en 20 principios, así como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). De esta manera, la LOMLOE hace una apuesta clara por legislar de acuerdo con el respeto a los derechos humanos.

La equidad, la inclusión educativa y la accesibilidad universal son conceptos recurrentes a lo largo de todo el texto. Para poder caminar hacia estos objetivos, la ley ha reforzado la autonomía de los centros.

La amplia flexibilidad que supone esta autonomía de los centros puede suponer la clave del éxito de la inclusión, aunque no son una garantía en sí mismas para avanzar en esta materia.

Ignacio Calderón apunta al respecto:

> (…) se trata de una ley que viene a revolucionar el sistema educativo para que todo el alumnado pueda aprender, participar y progresar unido en las mismas aulas y escuelas, pero han quedado demasiadas cosas en el aire [...]. Un sistema educativo inclusivo, que ha de revertir entre otras realidades la segregación histórica de personas en base a la discapacidad [...] supone la reelaboración y el cuestionamiento de lo que hasta ahora ha permitido esta discriminación en nuestras escuelas sin que nos despeinemos: las formas habituales de organización, las metodologías didácticas, la rigidez y estructura del currículum, el desarrollo de la participación y la democracia en las escuelas, la formación inicial y permanente del profesorado, los materiales y el poder de las editoriales en la homogeneización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los modelos predominantes de investigación pedagógica sin compromiso con la transformación, el papel de la innovación en nuestras escuelas, las ratios, la escasa autonomía de los centros. (Calderón, 2021).

Por otra parte, hay que tener presente que el sistema educativo es una estructura rígida y compleja, y que los cambios requieren de tiempos prolongados. Ya sabemos que una cosa son las leyes educativas y otra, bien distinta, las prácticas educativas.

> Pero no debemos olvidar que las leyes son solo eso, leyes, es decir textos con voluntad de producir performativamente cierta realidad, pero eso no significa que lo que prescriben ocurra efectivamente, del mismo modo que tampoco pueden impedir que muchas otras cosas no previstas tengan lugar. (Sánchez de Serdio, 2021, p. 63).

Para tratar de seguir deconstruyendo el papel normalizador que ha tenido la institución educativa, abordaremos la diversidad en las aulas a partir de dos conceptos clave: equidad y participación.

No somos iguales ni tenemos las mismas necesidades, por lo que no se trata de ofrecer lo mismo sino de atender el contexto particular en el que se manifiesta esa diversidad y las características específicas de esa acción inclusiva que queremos activar. También es necesario abordar las desigualdades estructurales y las barreras que impiden a determinados grupos acceder a los recursos y participar plenamente en la vida del centro educativo.

La equidad pretende ir más allá de garantizar la igualdad de oportunidades y recursos, ya que cuando se pone la atención en esta pueden pasarse por alto las desventajas y las diferencias reales que experimentan ciertos grupos. La equidad busca superar la homogeneización y valorar las diferentes experiencias y necesidades de los individuos y grupos para lograr una sociedad más justa e inclusiva.

La docente e investigadora bell hooks habla del concepto de transgresión de los límites raciales, sexuales y de clase como camino imprescindible para conseguir el objetivo más importante que debería tener la educación, que es la práctica de la libertad en un mundo donde todos podamos aprender a disfrutar de nuestras diferencias en paz. Una educación con una orientación fundamentalmente humanística y culturalmente diversa que conciba a la persona como única y concreta, con una identidad abierta al cambio y a la transformación.

Además, para educar en la diversidad, la escuela debe integrar en sus programas educativos no solo contenidos que la tengan en cuenta, sino que la propia escuela ha de repensarse desde su estructura, a través de una perspectiva plural. Para ello, como indica Espinosa (2020), se requiere de una «planificación estratégica de la institución»

que tendría en cuenta la accesibilidad de sus instalaciones, la revisión de sus programaciones y contenidos y su manera de enseñarlos, su comunicación con la comunidad educativa y con el exterior, y en general, todas y cada una de las acciones educativas que se lleven a cabo. Estas transformaciones nos pueden hacer tomar conciencia de que nada humano tiene que parecer extraño en una sociedad multicultural y que «al respetar nuestras diferencias y celebrar aquello que tenemos en común, quienes formamos parte de esta sociedad culturalmente diversa podemos contribuir a mantenerla unida» (Chalmers, 2003). Cabría concebir todo espacio, objeto o dispositivo escolar como parte de un proceso educativo que garantizara la participación efectiva de toda la comunidad educativa. En definitiva, hace falta repensar el papel de la escuela para alinearlo con los retos del siglo XXI y construir así un espacio colectivo diverso. Una sopa con todas las letras.

Hasta en la sopa

I	T	V	A	N	P	U	L	I	C	P	T	K	P
J	U	D	W	P	Q	V	A	N	L	R	N	U	O
R	L	I	D	O	X	B	A	V	M	O	Y	L	O
W	L	S	O	R	D	O	L	A	I	F	S	B	J
K	I	M	J	S	E	J	U	L	N	E	U	H	P
M	D	I	N	E	N	K	M	I	U	S	P	J	X
G	O	N	S	O	O	A	N	D	S	O	E	M	G
A	A	U	U	M	R	A	O	O	V	R	R	A	A
D	U	I	D	F	J	M	S	W	A	E	D	X	R
H	T	D	A	C	B	L	A	A	L	S	O	Q	G
O	I	O	C	H	T	L	W	L	I	N	T	M	Z
O	S	T	A	Z	T	D	X	I	D	M	A	O	I
Y	T	O	L	D	P	D	U	O	O	Z	D	R	S
R	A	G	H	D	U	L	M	U	T	E	O	O	D

educima.com

Alumno
Autista
Disminuido
Inválido
Minusválido
Moro
Normal
Profesores
Sordo
Sudaca
Superdotado
Tullido

ABORDANDO LA DIVERSIDAD DESDE LAS ARTES

¿Y las artes? ¿Qué aportan a ese trabajo de y desde la diversidad en los contextos escolares? ¿Qué posibilitan a nivel pedagógico y en términos de inclusión educativa?

Las artes desempeñan un papel crucial en la atención a la diversidad, ya que son una poderosa herramienta para la expresión, la representación y la promoción de las distintas realidades. Por una parte, tienen la capacidad de representar y visibilizar (u ocultar) una amplia gama de identidades y experiencias humanas. A través de múltiples formas de expresión artística se refleja la diversidad de las personas y sus vivencias. La representación inclusiva ayuda a visibilizar y validar a aquellos colectivos minorizados que han sido históricamente marginados o excluidos.

Por otra parte, las prácticas artísticas fomentan el diálogo y la interacción entre personas de diferentes culturas, tradiciones y perspectivas. Al proporcionar un espacio para la expresión creativa mediante un lenguaje universal, pueden ayudar a superar barreras comunicativas y promover la comprensión mutua. El intercambio cultural y la colaboración artística pueden enriquecer el panorama creativo y fomentar la empatía y la solidaridad entre las personas.

Además, en el contexto de la educación formal desempeñan un papel crucial en la generación de conciencia y pensamiento crítico, y en la promoción de la justicia social. Es por ello que no pueden desplegar todo su potencial si mantenemos los mismos referentes y no diversificamos sus prácticas escolares.

La pedagogía de arte crítica se basa en la premisa de que el arte no solo es una forma de expresión estética, sino también una herramienta poderosa para trabajar temas sociales, cuestionar normas y valores, y promover la conciencia crítica y el cambio. Va más allá de la mera apreciación del arte y busca involucrar al alumnado en un diálogo activo y reflexivo con las obras.

«Históricamente, la pedagogía artística ha intentado imponer concepciones elitistas del arte e ignorar los aspectos multiculturales. En esta época se busca emancipar los currículos de arte del control de los grupos sociales dominantes». (Torres, 2020, p. 83).

El currículo posmoderno, como marco de la pedagogía de arte crítica, se basa en la idea de que las verdades absolutas y las visiones universales del conocimiento son cuestionables, y enfatiza la diversidad, la pluralidad de voces y la construcción social del conocimiento. Se cuestiona la idea de un currículo prescriptivo y uniforme, y se busca promover la flexibilidad, la apertura y la adaptabilidad. Se reconoce que el conocimiento es construido socialmente y que diferentes grupos sociales tienen perspectivas y experiencias diversas, por lo que se enfatiza la inclusión de múltiples voces y saberes en el proceso educativo.

Ambos enfoques comparten una crítica a las estructuras de poder y las narrativas dominantes, y abogan por un enfoque más inclusivo, diverso y flexible en la educación.

Siguiendo esta línea, los recursos descritos a continuación pueden servir para reflexionar en torno a la idea de escuela plural, cómo transgredir lo normativo y cómo abordar la diversidad en contextos educativos a través de las artes. Asimismo estos recursos permiten reconocer las diferencias que existen dentro de cada individuo, y observar y entender las del otro; dar cabida a todas las voces, a las diversidades que coexisten dentro y fuera del centro educativo, en el mundo y en las aulas, entre el alumnado y el profesorado, las diferencias de género, orientación sexual, cultura, raza, clase, lengua y pensamiento, las más visibles y las menos, y dotarlas de protagonismo; superar el desconocimiento de lo diferente y evitar las conductas excluyentes, incluso violentas, que provoca, dejando de enfocar los discursos desde lo normativo y dando voz a los que han sido invisibilizados o dejados al margen.

Estos recursos no pretenden dar respuesta a todos los interrogantes que surgen cuando tratamos de abordar la diversidad, sino ayudarnos a plantear las preguntas adecuadas y fomentar el diálogo permanente en el contexto de la escuela.

Y a modo de conversación anacrónica, a las palabras de Marina Garcés «no sé quién eres pero aquí estamos», Jacques Derrida responde:

De verdad que no lo sé, pero este «no lo sé» no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada. (Jacques Derrida, en Skliar, 2007).

1. POWER: SOBRE GÉNERO, PODER Y EMPODERAMIENTO A TRAVÉS DEL ARTE. UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA JÓVENES

Las propuestas presentadas a continuación surgen de un programa Erasmus+: *Proyecto POWER - Sobre género, poder y empoderamiento a través del arte. Una herramienta educativa para jóvenes*. Estas propuestas parten de una selección de obras de arte clásicas y contemporáneas que nos llevan a reflexionar sobre la construcción del género y su relación con el poder. Se trata de evidenciar las distintas formas de discriminación y exclusión social que produce la intersección entre género y poder para generar reflexión y pensamiento crítico. Las propuestas, van acompañadas de una guía didáctica con sugerencias para su implementación.

En *Reflexión sobre la desigualdad de género en el museo*, coordinado por Julia Nyikos (*De l'art et d'autre*, Francia), la selección de imágenes va encaminada a cuestionar el androcentrismo desde el cual se piensan

generalmente las instituciones artísticas. Como mencionan las autoras de este recurso, «en los museos y en los espacios de arte se experimenta un orden simbólico que afecta a la conceptualización de las mujeres y de las figuras femeninas como subalternas». Para abordar esta problemática desde diversas perspectivas, las imágenes están estructuradas en cinco itinerarios relacionados cada uno de ellos con los siguientes ejes temáticos: presentismo y ucronía, espacio público y roles de género, la mirada femenina frente a la masculina, relaciones de poder relacionadas con el sexo e interculturalidad y género. Para cada imagen, se plantea una actividad y se proponen diversas preguntas para incentivar la reflexión.

En *Arte a debate, Arte en cuestión*, coordinado por Marián López Fdz. Cao (grupo de investigación EARTDI, de la Universidad Complutense de Madrid), las imágenes seleccionadas plantean debates, como dicen sus autoras, sobre «cómo se construye la masculinidad y la feminidad, cómo los mandatos binarios de género pueden plagar la mente y la construcción de la identidad de mujeres y hombres, generando tensiones emocionales y provocando, incluso, dolor emocional». Las imágenes están agrupadas en tres bloques. El primero de ellos aborda los roles de género y va acompañado de obras como *El hechicero de Hiva-Oa* de Paul Gauguin o *Milk, Expiration Date 3 Days* de Adrijana Maraž. El segundo bloque nos lleva a debatir sobre el poder con obras como *Reading Le Figaro* de Mary Cassatt o *Nie wieder krieg* de Käthe Kollwitz. El último bloque propone imágenes como *La mujer barbuda o Magdalena Ventura con su marido* de José de Ribera o *Les Trois Grâces* de Niki de Saint Phalle para abordar el empoderamiento. Con todo ello, esta guía ofrece herramientas para generar debates y discusiones que ayuden a pensarse en libertad y desde el respeto.

En la misma línea se encuentra *Cartas: un juego de fichas pedagógicas sobre conceptos de género y micronarrativas*, coordinado por Carolina Peral Jiménez (EARTDI, UCM). En este caso, las imágenes son ilustraciones diseñadas por Ana Cebrián que representan diversos conceptos relacionados con el género: bisexual, pansexual, género, abuso, acoso, heteronormatividad, sororidad... Cada carta viene acompañada de la descripción objetiva del concepto a desgranar, de un relato personal que acerca el concepto a nuestra realidad y entorno inmediato y de unas preguntas que sirven como detonantes para generar debate y reflexión sobre cada una de las ideas planteadas en las cartas.

Además, Power presenta Artivismo e intervenciones en campañas artísticas, Playbook. Explora tus poderes a través del arte, y Creación de talleres de mediación artística para abordar cuestiones de género.

2. UNI(DI)VERSOS

Uni(di)versos, ideado por Raposu Roxu, propone crear un mural comunitario que nos empuja a plantearnos las múltiples construcciones de género y nuestra relación con ellas. Pensado para ser activado en colegios, plantea un juego para el que nos facilita plantillas de distintos elementos, unos más neutros y otros con cierto simbolismo, para generar caras: jugamos con ojos, narices, bocas con bigotes, pajaritas, pelos cortos, con pestañas, flores, pelos largos, generando personajes aleatorios, dotándolos de nombres, personalidad, género, y pensando cómo nos relacionaríamos con ellos. De este modo aparecen estereotipos y prejuicios y comenzamos a entender el género como constructo cultural. Este recurso es una invitación a deconstruir desde las escuelas las distintas atribuciones culturales que tiene la identidad de género para poder pensarnos y construirnos desde otros lugares que han estado silenciados.

3. DIVERSIMALS

Diversimals, proyecto creado por Pau Monfort, explora la diversidad de relaciones afectivo-sexuales y familiares en la naturaleza. Plantea la creación de dos fanzines en el ámbito escolar. Uno de ellos versa sobre la diversidad sexual en el mundo animal. Haciendo uso del *collage*, invita a crear animales fantásticos generados con la técnica de cadáver exquisito. Intercalados entre ellos, aparecen diez especies de animales reales con relaciones afectivas diversas. También plantea un juego de creación sonora con los nombres que les atribuyen a cada animal fantástico, dando lugar a un poema fonético.

Otro de los fanzines que presenta, nos acerca a la diversidad familiar. De nuevo con la técnica del *collage*, y combinando fondos, animales y las palabras que nos identifican como miembros de una familia (mamá, papá, hijo, hija, abuelo, tía...) propone generar un catálogo de realidades familiares diversas con el objetivo de visibilizar la infinidad de combinaciones posibles y de que cada alumno, tenga la realidad familiar que tenga, se sienta representado y respetado.

Al abordar ambas propuestas desde el mundo animal, el proceso de creación de estos fanzines nos ayuda a comprender, como menciona Pau Monfort, que «lo natural es ser diverso».

4. EL VIAJE DE AFROTOPÍA / AFROTOPÍA Y EL HILO MÁGICO DEL ARTE

Tanto *El viaje de Afrotopía / Afrotopía y el hilo mágico del arte* abordan la diversidad cultural. Las artífices de este proyecto son Encina Villanueva Lorenzana, encargada de los contenidos, y Joly Navarro Rognoni, creadora de las ilustraciones.

Ambos recursos consisten en un álbum ilustrado, editado por Asociación Matumaini, y una guía didáctica con propuestas para trabajar la diversidad cultural en contextos escolares desde una perspectiva feminista. Los dos álbumes buscan acercarnos a la cultura y país africanos desde el propio continente. Felwine Sarr, escritor, economista y músico senegalés, acuñó el término «afrotopía», entendiendo que África no es lo que se cuenta de ella desde occidente y apelando a su continente a pensarse con voz propia.

Con el fin de darnos a conocer África desde África, en *El viaje a Afrotopía* nos acompañan tres artistas africanas: Safaa Erruas y sus instalaciones, Aida Muluneh con sus fotografías y Mary Sibande a través de sus tejidos. *En Afrotopía y el hilo mágico del arte*, viajamos con las artistas Remei Sipi y sus relatos, Reinata Sadimba y su uso del barro y Joana Choumali a través de sus fotografías bordadas.

Al acercarnos a la cultura africana desde los lenguajes artísticos, rompemos con la literalidad de determinados discursos hegemónicos que acaban perpetuando estereotipos e impiden el verdadero acercamiento a otras culturas.

5. ALE SIGNA: SEÑALÉTICA EN LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.

La propuesta *Señalética cerámica en lengua de signos española (LSE)* de Mayalen Piqueras y Cristina Torres, aborda la diversidad funcional. Plantea reescribir la señalética del centro educativo con lenguaje de signos con el objetivo de visibilizar otros modos de comunicación y promover la inclusión educativa.
El proyecto consiste en representar mediante bajorrelieves, hechos con barro, la posición de las manos en LSE para nombrar los distintos espacios del centro educativo: biblioteca, conserjería, salón de actos... Esta nueva señalética va acompañada de un código QR que remite a un vídeo explicativo en lengua de signos sobre cuál es el uso y particularidades de cada lugar. Con todo ello, se promueve un uso más inclusivo y accesible de las instalaciones escolares, además de introducir al alumnado en el aprendizaje de la lengua de signos. Esta propuesta visibiliza una realidad presente en las aulas y ayuda, por un lado, a que las personas sordas se sientan más incluidas y atendidas y, por otro, da la oportunidad a las personas oyentes no-signantes de acercarse a otras formas de comunicación y otras realidades.

6. PENSANDO EL CUERPO

María Camila Cerra, María Gabriela D›Angelo y Gabriela Nacach, en su propuesta *Pensando el cuerpo,* nos proponen un proyecto interdisciplinar para la creación de un museo virtual en el aula en el que dar visibilidad a diversidad de diversidades. Enumeran distintas propuestas para pensar el cuerpo desde distintas miradas: el cuerpo en el territorio, en la discapacidad, en los medios, en la salud... todas ellas bajo una perspectiva ESI (Educación Sexual Integral) con el objetivo de «reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer los propios derechos y cuidar el cuerpo y la salud», como ellas mismas indican.

Para construir el museo, cada grupo se encarga de una sala. Seleccionan las obras a exponer en base al eje temático escogido. Las obras pueden ser creadas por ellos o piezas ya existentes intervenidas. El proceso de selección les permite, como explican las autoras, «indagar en aquello que les interesa, analizarlo y problematizarlo para, finalmente, poder mostrarlo y así, comunicarlo desde su propia mirada».

De la selección surgirá también la fundamentación del proyecto curatorial. Se trata de evidenciar la relación entre las piezas seleccionadas y el eje temático elegido. Para ello, además de las reflexiones, debates, puestas en común que suceden en el aula, cuentan también con los contenidos curriculares trabajados en las distintas materias y conocimientos que deben permitirles ahondar en su propuesta. Todo esto quedará reflejado en los textos de sala correspondientes.

Por último, queda pensar cómo diseñar el espacio virtual del museo para que sea inclusivo y accesible.

7. ESCUCHARRUIDO

EscuchaRruido es un taller de creación sonora ideado por Susana Jiménez Carmona que pone de manifiesto las diversas maneras de percibir nuestro entorno. Nos propone una escucha colectiva del ruido en distintos espacios de un centro educativo, su análisis y su transformación en un paisaje sonoro. La propuesta parte de una escucha activa para repensar juntos aquello que se ha etiquetado como negativo: el ruido.

¿Es el silencio el sonido óptimo para un centro educativo? A través del proceso de creación de paisajes sonoros escolares, este recurso ofrece la oportunidad de repensar y resignificar diversos espacios del centro a través del ruido. Además, ofrece a los adolescentes, habitualmente más atraídos por los estímulos visuales, la oportunidad de percibir su entorno a través de otro sentido, el oído, algo que también puede ayudar a ampliar su mirada hacia la realidad que les rodea.

En los paisajes sonoros generados acaban vibrando juntas muchas y diversas frecuencias. A lo largo de este proceso creativo, la escucha activa se va concibiendo como necesaria para una convivencia en la que todas las personas, ideas y percepciones, tengan cabida.

8. BOTIQUÍN DE AUTOFICCIONES

Botiquín de Autoficciones, desarrollado por Rocío Huertas junto a ZEMOS98, busca elaborar un relato audiovisual a través de la técnica de *stop-motion* partiendo de los primeros recurdos, pesadillas, sueños o heridas del alumnado. Al compartir estas experiencias, quedan de manifiesto miedos, vergüenzas y vulnerabilidades, al tiempo que aprendemos colectivamente a enfrentarnos a ellos. A lo largo del proceso, se hace plausible la necesidad de reconocimiento social del alumnado y cómo este reconocimiento va asociado en ocasiones a la cultura del éxito.

Acompañados de referentes como Lotte Reininger y sus siluetas, y Hermina Tyrlova y su película *La rebelión de los juguetes* entre otras, los diversos relatos audiovisuales se van generando con el objetivo de deconstruir la cultura del éxito de manera colectiva.

El cine de animación nos permite recrear historias y autoficciones con pocos medios y su proceso de creación nos permite escucharnos y volvernos a pensar desde otros lugares.

9. LIVE FEELINGS

A través de las artes escénicas, *Live Feelings*, recurso desarrollado por On Stage, propone crear pequeñas piezas teatrales en inglés en las que el alumnado se representa en su entorno social y doméstico, dejando al descubierto sus preocupaciones, sus conflictos y sus formas de gestionarlos. Pensado para ser activado en centros de secundaria, este recurso supone un acompañamiento en el reconocimiento y construcción de la propia identidad del alumnado participante.

Las artes escénicas, a través de la improvisación, el *role-play* y otras técnicas teatrales nos ayudan a ponernos en el lugar del otro, a valorar cómo percibimos a los demás y qué características les atribuimos debido a nuestros prejuicios, a generar situaciones ficticias y posicionarnos, adoptando distintos papeles, y todo ello, nos ayuda a desmontar estereotipos y reinventarnos. *Live Feelings* aborda las artes escénicas como espacio para la libre expresión. En esa construcción de identidad, y en el autoconcepto, también entra en juego cómo nos perciben los demás y qué características nos atribuyen. Así, a su vez, puede ser una invitación a deconstruirnos primero y reconstruirnos después, desde la alteridad.

10. UNA ESCENA DISTINTA

Una escena distinta es una propuesta creada por Mª José Guisado y Rafa Palomares (Proyecto Inestable). Consiste en una caja de recursos creativos para la experimentación escénica. Plantea toda una serie de propuestas para abordar la diversidad desde una perspectiva doble: la alteridad, reconociendo y respetando las diferencias culturales, y la diversidad, valorando y promoviendo la inclusión de todas las formas de diferencia.

La perspectiva de la alteridad implica ver y comprender la diferencia como algo opuesto. Reconoce que cada individuo o grupo cultural tiene su propia identidad, su propia forma de ser y entender el mundo. La alteridad nos invita a reconocer y respetar esas diferencias, evitando caer en estereotipos o prejuicios, y promoviendo la apertura y el diálogo intercultural.

La perspectiva de la diversidad, por su parte, supone una mirada inclusiva hacia lo diferente. Reconoce que, incluso dentro de una cultura o comunidad, hay diversas formas de ser, pensar y vivir. La diversidad nos invita a valorar y celebrar la multiplicidad de experiencias y perspectivas, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus diferencias.

Las actividades planteadas en la guía didáctica pueden dar pie a finalizar el proyecto con una representación creada colectivamente. Durante el proceso creativo se generan espacios de reflexión sobre la diferencia, a la vez que se favorece una actitud de tolerancia y respeto entre el alumnado a partir de la aceptación de sus propias diferencias.

REFERENCIAS

CALDERÓN, I. [Ignacio]. (8 de febrero de 2021). *La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva* [Entrada de blog]. El Diario de la Educación.

CHALMERS, F. G. [F. Graemers]. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

ESPINOSA, A. [Antonio]. (2020). Accesibilidad real y accesibilidad fingida al patrimonio cultural. En *Accesibilidad al patrimonio cultural*. Año 31, nº316. (pp.20-27). Fòrum Calidad.

EUROPEAN COMMISSION, Secretariat-General. *Pilar europeo de derechos sociales*. Publications Office, 2018. Disponible en: https://data.europa.eu/doi/10.2792/506887

GARCÉS, M. [Marina]. (2020). El contratiempo de la emancipación. En Martínez, P. [Pablo] (Coord.). *Pedagogías y emancipación*. (pp. 21-47). Barcelona: Arcadia, MACBA.

HOOKS, b. [bell]. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.

PRECIADO, P. B. [Paul B.]. (2019). Cuando los subalternos entran en el museo: desobediencia epistémica y crítica institucional. En *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica*. (pp. 15-26). Madrid: Catarata.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. [Aida]. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Madrid: Producciones de arte y pensamiento.

SKLIAR, C. [Carlos]. *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. I Jornadas educativas de investigación educativa: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en innovación educativa. Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007. Disponible en: https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf

TORRES, S. [Sara]. (2020). *Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística, núm.7.* (pp. 66-87).

CEFIRE Artisticoexpressiu

Centro público de formación, innovación y recursos educativos creado en 2017 y dependiente de la Subdirección General de Formación del Profesorado de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (Generalitat Valenciana).

Su ámbito de actuación es el personal docente de centros valencianos no universitarios, ocupándose de la formación y de la generación de recursos educativos de las áreas de Música, Artes Escénicas, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y Educación Física.

Su trabajo se articula en torno a seis líneas estratégicas, que son:

- Innovación educativa: colaboración con instituciones educativas en proyectos artísticos en entornos educativos.
- Actualización pedagógica y metodológica.
- Elaboración y difusión de recursos artístico-educativos.
- Colaboración con instituciones culturales y entidades relacionadas con el ámbito.
- Intercambio de experiencias artístico-educativas.
- Relación con otros ámbitos específicos, internacionalización, comunicación social y creación de redes de profesorado.

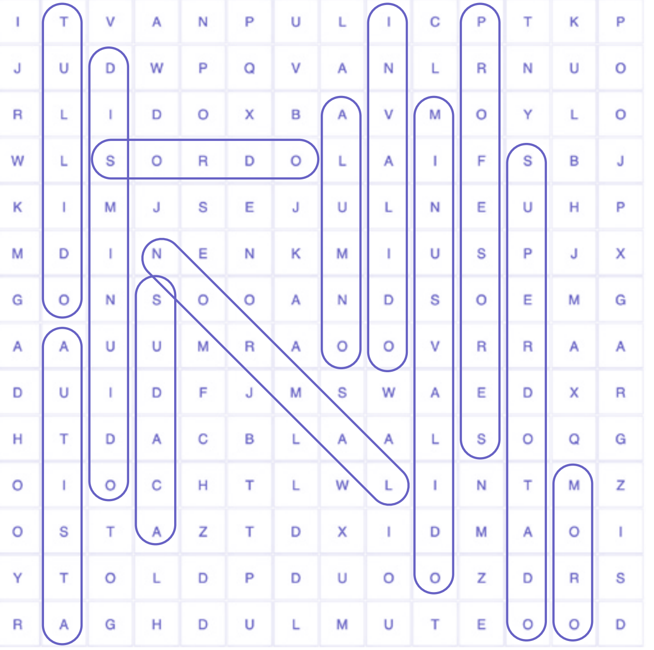
Sus propuestas formativas contribuyen a poner en valor y a ampliar la percepción de las enseñanzas artísticas en los entornos educativos, cuestionando el imaginario que gira en torno a estas a través de una perspectiva crítica, abierta y transversal.

Soluciones

Palabras cruzadas

1. Equidad
2. Igualdad
3. Hospitalidad
4. Alteridad
5. Otredad
6. Inclusividad
7. Diversidad
8. Interseccionalidad

Hasta en la sopa



ANIDA. Revista de arte y escuela

nº 3, No sé quién eres, pero aquí estamos. Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas. Julio 2023. ISSN 2792-4122

Comité de revisión

Alicia Gómez Linares, Dantzerti

Ana María Barbero Franco, UNIR

Ana Portela Fontán, Universidad de Santiago de Compostela

Ana Serrano Navarro, Universidad Complutense de Madrid

Aránzazu Mardones Guinea, CEIP Juan Ramón Jiménez en Madrid

Carmen Moral Ruiz, Universidad de Sevilla

Clara Baéz Merino, Universidad de Extremadura

Irene Ortega López, Universidad Complutense de Madrid

Jodie Di Napoli, Universitat Politécnica de València y Universitat Oberta de Catalunya

José Luis Gil Bueno, Colegio Árula, Madrid

Manuel Pérez Valero, Universidad de Granada

María Barceló Martínez, CEIP Menéndez y Pelayo en Huelva

Maribel Domínguez Puebla, CEIP Miguel de la Cuesta

María Jose Lobato Suero, CEU Andalucía

María Dolores López Martínez, Universidad de Murcia

María Enfedaque Sancho, Universidad de Zaragoza

Nadia Peinado Salgado, Alice Salomon Hochschule Berlin

Patricia Fernández Barberà, CEIP Enric Soler i Godes de Castelló de la Plana

Raquel Mora Martínez, Educación Infantil en el Cefire de Educación Infantil Valencia

Carasso Daniel & Nina
GENERALITAT VALENCIANA Conselleria d'Educació Cultura i Esport
CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA
cefire Artisticoexpressiu
Permea
ZEMOS98
pedagogías invisibles arte + educación

redplanea.org/recursos